

## DISCURSO E TEXTO ARGUMENTATIVO: ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS EM SITUAÇÃO ESCOLAR

Maria Silvia Olivi Louzada \*

*Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (Mikhail Bakhtin)*

**Resumo:** *O pressuposto deste trabalho é que a linguagem é uma forma de ação de um sujeito sobre o outro, o lugar de constituição das relações sociais, em que os falantes da língua se tornam sujeitos. A partir de uma situação de escrita planejada para alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, busca-se analisar como a condição de produção interfere no processo de construção textual e na constituição das relações interlocutivas, como favorece o aparecimento de condutas e estratégias argumentativas.*

**Palavras-chave:** *discurso, gênero textual, argumentação, leitura, produção de textos.*

### Introdução

A voz corrente de que um dos principais objetivos da educação é formar indivíduos críticos, que possam interferir na realidade e propor ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido, está legitimada pela escola contemporânea, tanto na legislação que a rege, como no discurso pedagógico empreendido no seu interior. No entanto, a escola, muitas vezes, desenvolve práticas de leitura e de produção textuais que não têm, de fato, levado à promoção de indivíduos críticos e criativos como pretende, visto que tais práticas são fundadas, em geral, em situações pouco propícias à constituição de relações interlocutivas adequadas.

Muitas têm sido as queixas de professores da pouca criticidade dos alunos, vale dizer dos discursos infundados, em que os argumentos inexistem ou não convencem. Por

---

\* Professora permanente do Mestrado em Lingüística da Universidade de Franca – UNIFRAN. Vice-líder do “Grupo de Texto e Discurso: representação, sentido e comunicação” – GTEDI.

outro lado, muitos têm sido os estudos de pesquisadores<sup>3</sup> que encontraram nas redações dos vestibulandos farto material para demonstrar a ineficácia do ensino fundamental e médio. Esse tema é também recorrente nas mídias e em ambientes não estritamente acadêmicos, que, em épocas de divulgação dos resultados de exames vestibulares ou de outros exames nacionais, tais como o ENEM, ou estaduais, como o SARESP, costumam comentar que os alunos são pouco críticos, pouco criativos, escrevem mal, não sabem ler etc.

Como a escola brasileira tem reagido a esta situação? Sem dúvida, múltiplas têm sido as iniciativas para responder à necessidade de prestar um serviço de boa qualidade educacional. Acredita-se, no entanto, que quaisquer que sejam as propostas de solução, precisam considerar como pressuposto fundamental a concepção de língua como atividade discursiva, em que o aluno possa assumir-se como sujeito de sua aprendizagem e do discurso que produz<sup>4</sup>.

Assim, possibilitar ao aluno, desde o início da escolarização, situações em que possa exercitar-se na fundamentação das opiniões que emite, construindo argumentos de diferentes naturezas, por um lado, constitui um exercício para o aluno, na posição de ouvinte/leitor, desenvolver sua capacidade crítica frente às teses que lhe são apresentadas; por outro lado, propicia-lhe oportunidade para, como locutor, selecionar os argumentos mais adequados ao seu discurso e texto.

Evidentemente, a eficácia de todo discurso também se prende à quantidade e qualidade de informações, dados, observações obtidas através das experiências concretas de vida e da leitura dos textos e do mundo. Por isso, a proposta de produção textual elaborada e aplicada em alunos de 4ª série<sup>5</sup>, apresentava inicialmente um texto — um fragmento de

---

<sup>3</sup> Entre outros: PECORA, A.. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1980; OSAKABE, H.. *Redações no Vestibular: provas de argumentação*. In *Cadernos de Pesquisa*, 23. S. Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977, p. 51-59.

<sup>4</sup> Tanto a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau.*, publicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/CENP/SE (1987 1ª. ed; 1991- 4ª ed.), como os Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCNs) do Ministério da Educação (1997) propõem essa noção na base de suas reflexões sobre a aprendizagem da língua.

<sup>5</sup> As produções de texto analisadas neste trabalho foram colhidas em 1993, durante prova diagnóstica do Projeto “Qualidade no Ensino” aplicada em alunos da EEPG “Profª Isabel Lucci de Oliveira”, Embu- SP, e fizeram parte do *corpus* da dissertação de mestrado intitulada *Texto e Contexto: um estudo de uma produção escrita em situação escolar*, São Paulo: Depto. de Lingüística da FFLCH-USP, 1996, ainda não publicada. É importante, também ressaltar que a E.E.P.G. “Profª Isabel Lucci de Oliveira” está localizada próxima a uma favela, num bairro dormitório e periférico do município de Embu, fazendo divisa com o município de Taboão da Serra. (...) Sua clientela é constituída majoritariamente de filhos de migrantes nordestinos e mineiros, com renda familiar situada na faixa de um a três salários mínimos. Raríssimas são as famílias que possuem vínculo empregatício e algum tipo de assistência médica. A maioria dos pais são semi-qualificados, vivendo de serviços

uma narrativa ficcional (posteriormente, os alunos puderam ter acesso ao texto integral) — como objeto de leitura e reflexão e, a partir da situação problemática criada pelo texto, propunha-se a produção de uma carta argumentativa (Anexo). O texto selecionado constitui parte do capítulo inicial do livro *Zezinho, o dono da porquinha preta*, de Jair Vitoria<sup>6</sup> que conta a história de amor entre Zezinho, um menino de roça, e sua porquinha Maninha, seu bicho de estimação, e o conflito vivido por ele quando o seu pai resolve vender a porca.

O texto de Jair Vitoria, escolhido como fonte da produção textual, continha uma situação que, acreditava-se, poderia ser compreendida pelo aluno visto que tratava do tema do afeto da criança pelo animal de estimação, da separação e da contraposição entre os valores de gerações distintas. O texto suscitava uma interessante situação tanto para o aluno estabelecer uma interação com um alocutário que, se não era real, encontrava verossimilhança no universo infantil (o adulto autoritário), como também em relação à possibilidade de emitir opinião e advogar em favor de alguém, também fictício, mas que mantinha relações de similaridade com a vivência infantil (o amigo aflito, infeliz).

O texto-fonte dava algumas indicações para compor o perfil dos personagens envolvidos na narrativa (pai e filho), situava bem o conflito vivido pelo personagem Zezinho e o recorte terminava em suspense: o que aconteceria com Zezinho e a sua porca? Esperava-se, então, verificar qual o aproveitamento que o aluno fazia do texto-fonte na composição do seu texto: como compreendia a proposta de produção, que elementos do texto-fonte eram retomados e como o eram.

Assim, a proposta de produção textual exigia que o aluno tivesse compreendido a história de separação que se contava no texto e que também tivesse estabelecido relações de verossimilhança entre ela e as situações realmente vividas ou presenciadas no dia-a-dia. Por outro lado, também exigia que ele entrasse na história, tornando-se personagem dela e, nesta condição, posicionando-se frente aos acontecimentos narrados, elaborasse uma carta em que desenvolvesse argumentos para dissuadir o alocutário (o pai do amigo fictício) de vender a porca de Zezinho.

Pressupunha-se, deste modo, que ao colher as redações, os textos produzidos contivessem dados para que se pudesse empreender uma análise visando:

- a) verificar como se dava o desenvolvimento da capacidade de os alunos se constituírem e se representarem como locutores do discurso, assumindo a responsabilidade enunciativa, conferindo unidade ao texto que produziam, garantindo também sua textualidade;
- b) observar a capacidade discursivo-argumentativa dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, verificando detidamente como a situação proposta fora entendida e representada no texto;
- c) realizar uma tipologização dessas produções, a partir da verificação do modo como os alunos argumentavam intuitivamente, isto é, quais as condutas e estratégias argumentativas punham em prática; quais os tipos de argumentos que utilizavam.

---

temporários, quase sempre desempregados, sendo que 50% dos pais são analfabetos e 20% semi-analfabetos”. (Fonte: Instituto Qualidade no Ensino, 1.994)

<sup>6</sup> VITÓRIA, Jair. *Zezinho, o dono da porquinha preta*. São Paulo: Ática, 1981. (Coleção Vaga-lume)

## 1. Gênero textual: a carta argumentativa

Antes de iniciar as análises propriamente ditas e apresentar os resultados da pesquisa, acredita-se ser necessário precisar a noção de gênero<sup>7</sup> a que se fará alusão neste trabalho.

Retomando a noção bakhtiniana de gênero — tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diversas esferas de trocas verbais — bem como a sua subdivisão em gêneros primários e secundários, Schneuwly (1994) caracteriza o “gênero primário” como sendo aquele em que há controle mútuo através da situação; em que o funcionamento imediato do gênero é a entidade controladora de todo o processo como uma só unidade; e em que há nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso. Ainda, emprestando de Vygotsky (1979) a noção de “instrumento”, o autor diz que os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários: discursos estandarizados, que mantêm uma relação mediada com a situação de produção; submetidos a uma estruturação convencional de natureza especificamente lingüística, são planejados de acordo com a ação lingüística que se realiza. O “gênero secundário” não é controlado diretamente pela situação comunicativa, por isso necessita de mecanismos de controle mais complexos.

---

<sup>7</sup> A noção de gênero foi introduzida por Mikhail Bakhtin e amplamente estudada nas duas últimas décadas do século passado por pesquisadores europeus, especialmente os genebrinos e franceses, tais como Schneuwly, Dolz, Pasquier, Bronckart, Brassart entre outros. Alguns dos textos publicados por esses pesquisadores já foram traduzidos no Brasil, tais como: BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999; SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004. Também um importante pesquisador americano teve seus textos traduzidos no Brasil: BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Tradução e Adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Organização de Ângela P. Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

Muitos pesquisadores brasileiros também se têm dedicado nos últimos anos ao estudo dos gêneros, entre eles: CITELLI, B. (Coord.). *Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental: Poema, Narrativa, Argumentação*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos - v. 5); MAURO, M. A. F. Argumentação e discurso. In: MOSCA, L. do L. S. (Org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas Editora/ FFLCH- USP, 1997, p. 183-200; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais*. Bauru-SP: EDUSC, 2002; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005; MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

Apoiando-se nas concepções de desenvolvimento postuladas por Vygotsky (1979), Schneuwly (1994), afirma que, como os gêneros secundários não são espontâneos, sua apropriação implica em uma intervenção diversa da do gênero primário no processo do seu desenvolvimento, ou seja, uma intervenção operada pelo ensino, pela aprendizagem escolar.

Também se acredita ser interessante estabelecer as fronteiras entre texto e discurso para que haja parâmetros mais objetivos para análise da argumentação manifestada nessas cartas. Esta divisão de fronteiras é certamente uma tarefa necessária, pois argumentação é um termo que designa tanto um tipo de texto como também designa um tipo de discurso.

Segundo os estudos desenvolvidos por Adam (1992), texto argumentativo corresponde àquele que é portador de um dado esquema prototípico, uma sequência argumentativa que o diferencia de outros como a sequência narrativa, por exemplo. De todo modo, as relações entre texto argumentativo e discurso argumentativo não são bi-unívocas, nem sempre a presença de um pressupõe a presença do outro: um ato de argumentação pode tanto ser cumprido pela construção propriamente de um texto argumentativo, em que está presente a elaboração de uma sequência ou esquema argumentativo, como também pode cumprir-se indiretamente pela narração. Inversamente, um texto argumentativo pode não cumprir precipuamente uma intenção argumentativa: é o caso dos diálogos ou debates relatados em que o redator ou o leitor não estão implicados na argumentação como destinadores ou destinatários dos argumentos, são somente suas testemunhas (BRASSART, 1992).

O discurso argumentativo se define como a tentativa de um locutor modificar o comportamento do alocutário reforçando ou recusando as crenças e valores compartilhados pelo grupo social a que ambos pertencem. Exige, pois, um trabalho de representação lingüística das intenções e propósitos do locutor em direção a essas crenças e valores. É essencialmente democrático, pois pressupõe o confronto de posições antagônicas pela linguagem.

Distinto do discurso autoritário que não permite a contraposição de opiniões, o discurso argumentativo também se distingue do discurso explicativo o qual busca assegurar, pelo recurso à lógica e à ciência, a propriedade dos conhecimentos e das afirmações que postula. Este último tipo de discurso, no entanto, guarda uma relação de proximidade maior com o discurso argumentativo porque pode constituir-se numa máscara enunciativa para dissimular um ponto de vista particular e ocultar intenções e propósitos.

A noção de argumento e, em consequência, a de contra-argumento, necessitam também de explicitação. Argumento corresponde a uma proposição, um raciocínio que leva a uma dedução, uma conclusão. A propriedade argumentativa de uma proposição pode ser observada no modo de construção dos enunciados: por exemplo, em *A rua é tranqüila* o emprego do vocábulo *tranqüila* pode encaminhar “naturalmente” para uma conclusão do tipo *aqui as crianças podem brincar sossegadas* porque, em nossa cultura, *tranqüila* tem geralmente valor positivo. No entanto, em outro contexto, a mesma proposição — *A rua é tranqüila* — pode adquirir valor negativo e tornar-se um contra-argumento e encaminhar para uma conclusão do tipo *não serve para instalar uma loja*. Assim, uma proposição pode vir a ser um argumento ou um contra-argumento de acordo com o contexto de sua produção

em que os integrantes de um agrupamento social compartilham os mesmos valores culturais.

A elaboração do texto argumentativo envolve a convergência de blocos de argumentos em torno de um tema, arranjados em direção a uma só conclusão. Os argumentos devem organizar-se e distribuir-se hierarquicamente e progressivamente, num encadeamento temporal ou causal, por exemplo. O planejamento, portanto, de um texto argumentativo exige habilidade para transformar um rol de argumentos, construídos na fase da busca de idéias e da geração dos conteúdos - a “invenção”, segundo Aristóteles (1964) - em um plano argumentativo em que se hierarquizam e encadeiam os argumentos – a “disposição”.

Pensando desta forma, não é possível ensinar a argumentar sem que progressivamente essas etapas sejam respeitadas, isto é, não se pode habituar o aluno ao trabalho de “composição” e de “elocução” sem que antes haja a “invenção”, a fase da busca das idéias, evitando-se a “criatividade espontânea” (BOISSINOT, 1994). Por outro lado, a solicitação de uma argumentação escrita, para aqueles que não aprenderam ainda o modo de processar os argumentos para construir um texto argumentativo, como é o caso de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, corre o sério risco de tornar-se uma colagem de argumentos, em que eles recorrem a um modo primitivo de dispor suas idéias.

## **2. Texto e contexto: coerção escolar e emergência de texto e discurso argumentativo**

A proposta de produção para os alunos de 4ª série solicitava-lhes que produzissem uma carta argumentativa, gênero em que o jogo interlocutivo naturalmente seria estabelecido pela pressuposição do outro, numa situação de diálogo à distância. De certa forma, “coagia-se” o aluno a elaborar uma contra-argumentação relativa à posição do personagem (o pai de Zezinho) sobre a venda da porca, pois o aluno se viu obrigado a considerar os diferentes pontos de vista sobre o objeto de discórdia (a porca) entre o pai e o filho. Esse processo de produção foi bastante induzido pela leitura do texto-fonte e pelo texto da proposta de produção que também induzia a escolha do gênero carta.

A proposição dessa tarefa de escrita para o aluno estabelecia os papéis discursivos do locutor/amigo do Zezinho e do alocutário/pai do Zezinho, e também o “jogo” interlocutivo em que ambos estariam envolvidos: o locutor produziria um discurso contrário ao discurso do alocutário e, mais que isso, deveria dissuadi-lo de suas intenções (vender a porca), pela elaboração de um ponto de vista em defesa de Zezinho, seu suposto amigo. Exigia-se do aluno a escrita de um texto sob a forma de carta, gênero secundário que necessita de complexos “mecanismos de controle” (GARCIA-DEBANC, 1995), sujeitos à aprendizagem escolar.

No texto escrito, aumenta o grau de consciência e planejamento: o aluno vai aprendendo a selecionar as informações, experiências e atitudes mais apropriadas ao seu propósito e tema, bem como a descobrir alternativas de composição textual e de modos de expressão mais adequados a seu projeto (GARCIA-DEBANC, 1995, p. 54).

A concepção do planejamento do texto estava, então, condicionada pela compreensão e assunção desta tarefa de escrita: a sua organização e o estabelecimento dos limites de sua elaboração deveriam dirigir-se para a consecução do propósito, da meta instituída externamente pela proposta de produção feita ao aluno. Este planejamento pressupunha o exercício de um controle deliberado pela observação do gênero solicitado — a carta — e da situação interlocutiva à distância, controle este que deveria estender-se e manifestar-se também ao redigir o texto: o aluno deveria monitorar sua produção também pela observação das regras lingüísticas e conversacionais, revisando-o pela leitura durante o desenvolvimento do próprio processo de sua escritura.

Sob a pressão da coerção externa, verificou-se que o locutor responsabilizou-se pela elaboração de um discurso coerente, com propósitos e metas claramente postos, buscando criar efeitos de sentido pelo modo como o planejou e pelos recursos expressivos que utilizou. O planejamento do texto deixou-se entrever tanto no modo de compor, organizar a carta, como também na sua manutenção temática. Há como que um roteiro de elaboração subjacente às cartas que orienta o seu desenvolvimento e que creditamos à observação pelo aluno das orientações contidas na proposta de produção que lhe foi dada para a escrita da carta.

A carta, gênero secundário, compartilha características da conversação face-a-face, gênero primário, e, mais especialmente, da conversa telefônica em que o locutor e alocutário não compartilham o mesmo espaço, o que implica na pressuposição e recriação, por parte do locutor, de uma imagem do alocutário que lhe permita encaminhar com sucesso e eficácia o diálogo à distância. Essa similaridade com a conversação face-a-face parece nortear a produção de muitas das cartas que compõem o *corpus* deste trabalho, constituindo-se numa das duas tendências que pudemos nelas observar: uma proximidade com a produção oral — a oralidade representada por escrito — ou, inversamente, uma maior proximidade com o escrito.

A análise demonstrou que o aluno planejou a escrita das cartas sob dois aspectos: numa perspectiva global do texto - *contraintes globales*, segundo Garcia-Debanc (1995, p. 74) -, monitorando a manutenção do objetivo que norteou a sua elaboração e regulando o modo de sua produção, que se deixa entrever no uso de formas-padrão, nos elementos e marcas próprias à composição de uma carta, bem como na organização interna dos elementos que a compõem; numa perspectiva local (*contraintes locales*), relativa aos enunciados, observou-se a preocupação em utilizar a norma culta, verificada sobretudo no emprego dos pronomes e no processo sintático de subordinação, manifestando uma formalidade própria à escrita; na escolha lexical e no encadeamento temático.

Em geral as cartas produzidas pelos alunos apresentavam-se de acordo com um padrão conhecido de cartas pessoais: iniciavam-se por um cabeçalho que identificava o

local de origem e a data; em seguida, um vocativo que introduzia o destinatário do texto. Também era comum nessas cartas aparecerem formas-padrão de início e de despedida; em geral terminavam por uma assinatura do locutor seguida do endereço.

A Carta 25, a seguir, ao revelar a presença desses componentes, é, de certo modo, indicativa do papel da interferência didática na apreensão desse gênero secundário, presente na maioria dos textos analisados. Evidentemente, interferem aqui também os conhecimentos não-escolarizados sobre carta.

Local e data		(25) São Paulo, 28 de outubro de 1993.
Vocativo/introdução do assunto		Senhor, eu estou escrevendo esta carta para pedir para o senhor não vender a porquinha do Zezinho.
		.....
		.....
Despedida		Tichal.
Assinatura		Assinado Bruno Ferreira dos Santos o amigo do Zezinho.

Ainda, verificou-se em algumas cartas uma aproximação com as cartas comerciais em que o grau de formalidade entre os interlocutores é maior. Na Carta 84, isso pode ser verificado no modo como o locutor introduz o texto e ao incorporar o seu endereço ao final, à semelhança das correspondências comerciais. É também bastante nítida a influência da proposta de produção que elencara aleatoriamente os elementos constituintes de uma carta. Os alunos, atentos a essa recomendação, procuraram controlar a sua produção de modo a atenderem a essas exigências.

Local e data		(84) São Paulo 28 / 10 / 93
Forma-padrão introdução	de	É com muito prazer e respeito que estou lhe escrevendo essa carta.
		.....
		.....
Forma-padrão despedida	de	Aqui termino está(a) carta mandando um abraço e espel(r)o muitos ano(s) de vida para o senhor.
		Ass. Marineide Oliveira da Silva



Assinatura  
Endereço

End: Rua Jardim Suspense. Parque  
ex(s)planada Embú(u) nº 05

Tomando por base as considerações traçadas aqui, passa-se a discutir a argumentatividade encontrada nas cartas sob dois aspectos: primeiramente, retomam-se os resultados obtidos nas pesquisas realizadas por Brassart (1990), sobre a natureza dos discursos argumentativos produzidos por crianças de 8 a 13 anos que, de certo modo, coincide com a faixa etária dos alunos cujas produções textuais constituem o *corpus* desta pesquisa. Busca-se, então, vislumbrar como vai se dando a emergência de um processo de construção discursiva em direção a um texto argumentativo. Em seguida, traça-se um panorama dos tipos de argumentos encontrados nas cartas que possam explicitar o surgimento de um discurso caracterizadamente argumentativo. Procura-se, ainda, perceber a inter-relação desses tipos de argumentos com a condição de produção e com as coerções impostas por ela; em outras palavras, reflete-se sobre como é possível entrever a emergência de um autor na medida em que os alunos buscam os argumentos no texto-fonte e no senso comum.

Dentre as inúmeras e importantes observações a que chegou Brassart (1990) sobre os textos produzidos pelas crianças, duas constatações pareceram especialmente relevantes: as crianças são capazes de escrever textos argumentativos muito precocemente e desde as séries iniciais, ao menos entre os 8 e 9 anos; os efeitos da intervenção didática, orientada para as propriedades estruturais do texto argumentativo, permitem pensar que o progresso na competência comunicativa é sobretudo o efeito de uma competência textual melhor assegurada pela ocorrência de uma clarificação tipológica maior.

Brassart (1990) chegou também a propor uma tipologia argumentativa para os textos dessas crianças com as quais trabalhou em sua pesquisa: (i) considerando que boa parte dos textos examinados não evidenciava um macro-ato de discurso argumentativo, isto é, uma elaboração textual propriamente argumentativa, sugeriu que correspondiam a respostas inadequadas e que revelavam explicação ou ordem; (ii) os textos que, por outro lado, constituíam respostas argumentativas foram categorizados como índices argumentativos (“colagem”), elaboração argumentativa e argumentação indireta.

Nas cartas analisadas, verificou-se que a situação didática proposta induziu uma resposta argumentativa indireta, em que o locutor representado (o amigo do Zezinho) dirige-se ao alocutário (o pai de Zezinho) estabelecendo com ele um diálogo à distância. Na manifestação desta dialogia<sup>8</sup>, o locutor joga com o discurso do outro na construção do próprio discurso e se posiciona contrariamente em relação ao discurso desse alocutário; portanto, convivem no discurso elaborado pelo locutor dois pontos de vista opostos.

---

<sup>8</sup> De acordo com Bakhtin, (1988) a linguagem é sempre dialógica, pois mesmo que um enunciado emane de um único locutor, manifesta internamente discursos já produzidos por outros (relações interdiscursivas) e todo enunciado mantém relações com os enunciados dos destinatários reais ou virtuais que o antecipam (relações interlocutivas).

Em geral, o locutor se credencia para falar com o alocutário (como sendo o amigo de seu filho, seu compadre, seu amigo ou vizinho) e é deste lugar e desta perspectiva que o discurso é elaborado. O ato de argumentar, neste caso, é marcado discursivamente para instalar a posição do locutor que o qualifica e o autoriza a ser o porta-voz de Zezinho, pois se trata de um poder apropriado na situação de faz-de-conta em que se dá a argumentação. Nas cartas em que se observou essa preocupação e esse procedimento, o locutor parece querer garantir uma proximidade com o alocutário o que, por sua vez, poderia conferir-lhe prestígio e influência sobre seus atos e opiniões.

Na argumentação, o locutor reconhece o alocutário como aquele que pode compreender e não aceitar os enunciados que estão orientados para uma conclusão que nem sempre está diretamente colocada no discurso; muitas vezes, é uma conclusão sugerida, que somente se deixa entrever. Principalmente, não há sanção e o argumentado pode contestar o valor dos argumentos e a pertinência das conclusões; a alteração do comportamento do argumentado é, portanto, o efeito indireto de uma troca de valores ou de um reforço de crenças.

A análise revelou, ainda, que, mesmo constituindo-se como uma argumentação indireta, as cartas vinham acompanhadas de explicações (“porque”) como forma de expor as razões alegadas pelo locutor para a possível motivação da anuência do alocutário aos seus pontos de vista. Trata-se de uma exposição de motivos fundados geralmente no texto-fonte que, em sua maioria, não apresenta exatamente uma progressão argumentativa.

Considerando que a distinção entre explicação e argumentação é delicada e difícil de ser estabelecida, Brassart (1990) caracteriza a explicação como um ato de discurso que pretende estabelecer um contrato de comunicação particular entre os enunciadorees. Assim, quem explica o faz em defesa da verdade, procurando dar ao seu alocutário informações racionais que poderiam ser recuperadas pelas perguntas: Por quê? Como? No caso dessas cartas, essas informações não são exatamente racionais, pois vêm revestidas de juízos de valor.

Em síntese, podemos afirmar que há uma tendência geral de construção argumentativa nas cartas analisadas, caracterizada por uma resposta argumentativa indireta, em que se misturam explicações. A Carta 46<sup>9</sup>, abaixo, exemplifica esta tendência mais geral encontrada nas 84 cartas analisadas.

(46) Eu sou amigo de Zezinho (,) seu filho,eu quero ti(te) pedir que **não venda a porca. Por que** (porque) ela vale muito por se (para o seu) filho, ele veio me pedir que eu ti(e) convens(ç)a **porque** a manilha (Maninha) es(tá) esperando filhotes e ela pode até perder os filhotes e **se ela perde(r) os filhote(s) o homem ou a mulhe(r) vai quere(r) o seu dieiro** (dinheiro) **de vou(l)ta e o senho(r) vai deixa(r) seu filho mais triste e pode até ficar doente** e o senho(r) vai ter que gasta(r) dinhi(ei)ro (.)

---

<sup>9</sup> Optou-se por introduzir correções entre parênteses na escrita desta e nas demais cartas analisadas por entender serem necessárias à sua legibilidade.

Por favor (,) **não venda a porca.**

Como se pode observar, nesta carta há uma argumentação encaminhada indiretamente pelo locutor (o amigo de Zezinho) eivada de explicações dos motivos que justificam a proposição de um contra-discurso.

Em síntese, ao escreverem as cartas, os alunos estabeleceram uma argumentação de acordo com o que fora apontado na proposta de produção textual: todas elas veiculavam um contra-discurso à suposta venda da porca pelo pai-personagem; portanto, deste ponto de vista, cumpriam uma função argumentativa.

### 3. A manifestação de condutas e estratégias argumentativas nas cartas produzidas

A caracterização dos argumentos encontrados nas 84 cartas foi feita com base nas categorizações propostas por Robrieux (1993) sendo que, por esta via, também se retoma Aristóteles (1964) e Perelman (1983)<sup>10</sup>. Como se verá a seguir, os alunos manifestaram condutas e estratégias argumentativas para convencer o interlocutor, elaborando, em sua maioria, argumentos pragmáticos ou argumentos quase-lógicos.

Os argumentos pragmáticos que, conforme definição de Perelman (1983), são aqueles que permitem apreciar um ato ou acontecimento em função de suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis, são os que constituem 75,1% das cartas escritas pelos alunos de 4ª série. O autor acrescenta que o argumento pragmático apóia-se em um acordo sobre o valor das conseqüências. Nas cartas analisadas, é bastante perceptível a necessidade do estabelecimento desse acordo para que o locutor tenha seus argumentos considerados como procedentes pelo alocutário. As ameaças feitas pelo locutor ao alocutário (o pai) são exemplificativas dessa conduta.

(12) Se o senhor, a vendela (vendê-la) **Zezinho vai ficar muito aborrecido com, o senhor** não deve vender a (M)maninha, animal de seu filho.

(23) Senhor José (,) por favor não venda a (M)maninha porque se não **o seu filho Zezinho e(é) capaz de ficar até doente** se o senhor vender a (M)maninha.

---

<sup>10</sup> Existe edição em português: PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O apelo à possibilidade de doença para pressionar o pai a desistir da venda da porca é significativo: em 13, das 84 cartas analisadas, há menção a esta possibilidade. Na carta abaixo os valores sobre os quais se apóiam as consequências do fato estão explicitamente marcados pelo locutor que dirige uma pergunta provocativa ao alocutário.

**(73) Já pensou se ele ficar doente, caso (por causa) da porquinha(?) O senhor não ia gostar de ver seu filho doente.**

Para Perelman (1983), estar de acordo sobre um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal, deve exercer sobre a ação uma influência determinada. A existência dos valores como objetos de acordo está aliada à idéia de que cada agrupamento cultiva determinados valores que, então, não podem ser impostos a todos os sujeitos indiscriminadamente. No entanto, toda argumentação reflete valores, mais ou menos particulares, dependendo da ocasião e dos propósitos. O autor acrescenta, ainda, que quanto mais amplos e universais são os valores, mais persuasivos serão.

Aqui reside uma importante conduta argumentativa dos locutores das cartas: os valores que negocia com os alocutários referem-se às atitudes em geral esperadas do pai em praticamente todos os agrupamentos sociais, mesmo o dos animais irracionais — a proteção ao filho, o empenho em sua felicidade. Portanto, são valores num certo sentido, universalmente reconhecidos e validados pela sociedade.

Os argumentos que se comentam em seguida pressupõem que a negociação dos valores entre locutor e alocutário está pré-estabelecida, isto é, que o alocutário não discordaria dos valores subjacentes ao discurso do locutor. É o apoio no *topos*, no lugar-comum (“aquele que ama deseja a felicidade do ser amado”) que dá sentido aos argumentos do locutor, quando ele se refere à tristeza de Zezinho com resultante da possibilidade da venda.

Na observação atenta das cartas, verificou-se que, em geral, elas apresentam argumentos apoiados no *topos* partilhado pelos interlocutores de que a Carta 20, a seguir, é demonstrativa.

**(20) São Paulo**

Elisangela para o Beto (,) pai de Zezinho

— Eu estou mandando esta carta para o senhor pensando no sentimento de seu filho.

Como ele se sentiria sem sua porquinha (?) (E)ela gosta muito dela (,) de sua porca.

O senhor já (i)emaginou como Zezinho iria ficar tão triste (?)

Pense nele (,) não venda a Maninha e T(t)ambém Zezinho é muito gentil (,) ele é muito amigo e meigo.

Ele esta(á) fazendo de tudo para o senhor não vender a porquinha.

Eu acho melhor o senhor pensar mais em seu filho Zezinho e na sua felicidade (.) (E)eu estou fazendo o pusivel (possível) e o impusivel (impossível) para ajudar Zezinho.

O seu filho ele anda muito triste depois da má (má) notícia que ele recebeu.

Ele é o seu filho (,) não é (?) (E)eu acho que o senhor devia de fazer tudo para ve-lo feliz (.) (E)este que é o papel de um pai. Bom (,) eu já estou terminando por aqui.

Thiau.

Ass: Elisangela

28 de Outubro de 1993.

Nessa carta, verificou-se que a argumentação empreendida pelo locutor está nitidamente orientada pela pressuposição de valores comuns ao agrupamento social de que ele e seu alocutário participam. Os argumentos arrolados incidem principalmente sobre a consideração de que “aquele que ama deseja a felicidade do ser amado”, o *topos*.

O quadro a seguir sintetiza os argumentos encontrados nesta carta, demonstrando como estão assentados no *topos*.

ARGUMENTOS	TOPOS	CONCLUSÃO
1. (Zezinho) ele é o seu filho 2. ele tem sentimentos: gosta da porca, está triste (com a possibilidade da venda); 3. ele é muito gentil, muito amigo e meigo 4. eu estou fazendo o pusivel e o impusivel para ajudar Zezinho	o senhor devia fazer tudo para ve-lo feliz este que é o papel de um pai (= “aquele que ama deseja a felicidade do ser amado”)	(implícita) não venda a porca

Perelman (1983) e Robrieux (1993) classificam o recurso aos valores entre os argumentos constrangedores, considerando que neles os interlocutores não gozam de igualdade de posição e que se trata de manipulação do interlocutor através do que é inquestionavelmente valorizado *a priori* como negativo ou positivo. Acrescentam que durante muito tempo esses argumentos foram esquecidos pelos pesquisadores e estudiosos,

mas que não é possível ignorá-los, pois estão presentes na literatura, nos discursos políticos e ideológicos de todos os tempos.

Os valores que o locutor — o amigo de Zezinho — coloca em pauta nas cartas analisadas são os relativos às pessoas e aos seus sentimentos em oposição aos valores atribuídos ao dinheiro, ao mundo dos negócios. É esse mesmo propósito que orienta a argumentação presente em 48, das 84 cartas analisadas, em que os argumentos são fundados ou extraídos do texto-fonte com o intuito de expor diferentes motivos para exigir do alocutário — o pai de Zezinho — a desistência da venda da porca. São os valores atribuídos às relações de amizade e de afeto (mesmo que o objeto do amor não seja humano) que orientam esse procedimento, conforme se pode verificar nos excertos abaixo.

**(19) Não seria justo separar os dois porquê(e) entre esta união há muito amor e carinho.**

**(44) ... não venda a porquinha por que (porque) Zezinho tem verdadeira paixão pela Maninha.**

**(69) Olha essa porquinha foi criada na mamadeira porque era (ó)orfã (.) agora que cresceu e está para dar mais porquinhos o senhor me vem fazer uma coisa dessa.(?)**

Bastante interessante é perceber nas cartas o jogo argumentativo que o locutor faz com o alocutário pressupondo que os valores atribuídos ao dinheiro, ao lucro possam ser para ele mais significativos do que os relativos ao afeto. O locutor aqui desenvolve um argumento quase-lógico, e procura sustentar sua argumentação tomando por base conceitos matemáticos e financeiros de ganho ou de subtração de lucro.

**(40) Se ele ficar doente o senhor vai gastar muito din(h)eiro (.)**

**(47) ... se ele ficar doente por causa da porquinha o senhor vai (g)castar dinheiro com o remédio (.) o dinheiro que o senhor ganhou em cima da (M)maninha.**

As perguntas que encontramos em 17 das 84 cartas também são argumentos que Robrieux (1993, p. 162-166) classifica como constrangedores. O autor distingue-as em dois grupos: as “perguntas dialéticas”, que visam a persuadir ou manipular o interlocutor sem agressividade, e entre elas as “perguntas retóricas ou estilísticas” que não demandam

resposta; as “perguntas polêmicas” que provocam e agridem o interlocutor. Dentre essas últimas, o autor inclui as “perguntas desestabilizadoras” que têm por finalidade provocar o embaraço; as “provocadoras” que visam desencadear uma reação imediata do agredido; as “perguntas emboscadas” que desejam reduzir o interlocutor ao silêncio pela ignorância ou modéstia; as “perguntas culpabilizadoras” cuja finalidade é forçar o outro a se justificar de algo.

As perguntas encontradas nas cartas são tanto perguntas dialéticas, retóricas como perguntas polêmicas que visam até mesmo agredir o alocutário, conforme demonstram os exemplos abaixo.

(45) Seu José (,) porque o senhor des(c)idiu de vender a porquinha do Zezinho?

(65) Porque (Por que) tá fazendo isso?

(33) Eu fiquei com dó de Zezinho. Sera(á) que o senhor não tem dó dele? Hem! (?)

(36) Eu queria saber se dinheiro é mais importante que uma amizade que já dura anos.

(69) Queria-lhe dizer para não vender a porquinha de seu filho. Ou o senhor não conhece seus sentimentos?(...) Não sabe o amor que sente Zezinho pela porquinha?

As perguntas polêmicas e dialéticas, em número expressivo nas cartas (20,2%), visam constranger o alocutário ao cobrar dele uma postura condizente com o seu papel social de adulto responsável e pai.

Outra interessante observação na análise de tais cartas, é o recurso aos ditados populares, às máximas. Aristóteles, no Capítulo XXI da *Arte Retórica* (1964, p. 154), diz que: “a máxima é um meio de traduzir uma maneira de ver, que não se refere a um caso particular, (...) mas ao universal, compreendido como tudo o que se relaciona com os atos e o que o homem procura e evita relativamente à ação.”

O pensador via vantagens na utilização das máximas no interior dos discursos:

A máxima confere aos discursos um caráter moral, caráter este que existe sempre que se manifestam as preferências do orador. Todas as máximas produzem este efeito, pois quem as utiliza mostra de maneira geral quais são as suas preferências;

por conseguinte, se as máximas são honestas, farão com que o caráter do orador pareça igualmente honesto (ARISTÓTELES, 1964, p. 156).

Robrieux (1993), no entanto, concebe que o emprego de provérbios e máximas como procedimento argumentativo revela falta de imaginação e produz um efeito medíocre, pois dá testemunho de conformismo intelectual e falta de cultura do argumentador. Para ele, o recurso às máximas é o mais frágil dos argumentos de autoridade e, portanto, deve ser evitado.

Nas 84 cartas analisadas encontraram-se 4 exemplos de emprego de máximas usadas como argumentos de autoridade: uma retirada de fábula conhecida pelo locutor (Carta 61); as demais criadas por ele.

(61) ... lembre(-se) do ditado (:) quem tudo quer (,) tudo perde.

(1) Vendendo a porca o (S)Chenhora estará ganhando dinheiro e perdendo um filho.

(53) Eu lhe digo uma coisa (:): nunca tire as coisas de seus filhos, pois eles nunca iram(ão) tira(r)-lhe as coisas.

(68) ... melhora (p)Perde(r) dinheiro do que (p)Perde(r) um filho.

Na classificação dos argumentos quase-lógicos, Perelman (1983), apresenta os argumentos de reciprocidade como os que visam a aplicar o mesmo tratamento a duas situações simétricas, isto é, quando a relação entre *a* e *b* é a mesma encontrada entre *b* e *a*. Segundo o autor, Piaget considerava a possibilidade de realizar essas transposições como uma das atitudes humanas essenciais, pois ela permite relativizar as situações que se haviam concebido como privilegiadas e únicas.

Ao que parece o locutor ao propor ao alocutário a consideração de inversão da situação vivida pelo personagem Zezinho, lança mão desse tipo de argumento. Em 21, das 84 cartas analisadas (24,9%), encontram-se argumentos que estão apoiados nessa possibilidade de inversão das situações entre os diferentes participantes do ato enunciativo, numa tentativa de convencimento do alocutário através da proposição de simetria provável entre as situações experimentadas.

Cabe ainda notar que essas inversões têm por finalidade a aplicação de uma regra de justiça para as situações consideradas simétricas. Em geral, o locutor narra uma situação similar à vivida por Zezinho que, obviamente, termina de modo diverso.



Indiretamente, o locutor exige a aplicação da mesma regra de justiça para os dois casos. A carta abaixo é exemplar neste sentido.

(24) ... Se fosse eu (,) eu deich(x)aria os dois juntos porque eu também tinha um bichinho de (e)istimação mas meu pai falou que era para eu joc(g)ar ele for(a) (.) (E)eu dessi (disse) assim para meu pai (:)

(—) (P) pai porque o senhor quer jod(g)ar o meu bichinho fora (,) ele não fez nada de mau (.) Só porque ele vive dentro de casa (?)

Ele (g)critou (:) (V)vai jogar este bicho fora (!) (E) e eu responde(i) (:) (N)não vou jogar (,) ele nunca te fez nada (.) Eu gosto muito dele e não vou jo(g)dar ele for(a) (.) (V)vou ficar com ele para sempre (.)

E meu pai falou (:) (V)você pode ficar com o bicho.

A perspectiva exploratória com que se realizou a análise das 84 cartas, terminou por demonstrar que os argumentos encontrados, em sua grande maioria, são pragmáticos e, em geral, apoiados em valores que o locutor pressupõe compartilhar com o alocutário: o afeto (paterno e fraterno) sobrepondo-se ao dinheiro e ao lucro; o desejo e a busca de felicidade para os seres amados. Esses valores são reflexos de uma ideologia que opera por trás das relações interlocutivas e que distribui os papéis sociais assinalados na enunciação<sup>11</sup>.

Os argumentos de reciprocidade e os empíricos, jogando com a simetria das situações, exigiam a aplicação de uma mesma regra de justiça demonstrando como o locutor interpela, no interior do seu discurso, o discurso de justiça defendido pela comunidade de que participa, numa manifestação de subjacente interdiscursividade. Como se pode perceber, o aluno ainda aqui apóia a força de sua argumentação no senso comum e na relação com os discursos do seu grupo social.

Assim, pode-se concluir que as condutas e estratégias argumentativas empreendidas pelos alunos de 4ª série nessas cartas estão essencialmente fundamentadas nas crenças e valores partilhados pelos participantes da relação interlocutiva; portanto, daí confirmar-se a emergência de uma capacidade de o aluno argumentar por escrito, ainda que o faça com base no senso comum e na dependência dos discursos da sociedade de que participa. Por outro lado, o fato de haver também encontrado 24,9% de cartas com argumentos quase-lógicos demonstra que os alunos, ao que parece, encaminham-se para

---

<sup>11</sup> O conceito de ideologia tal como definido por Althusser (1970) em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, foi introduzido nos estudos do discurso pelo filósofo Michel Pêcheux (1990), atraído pelas questões relativas à linguagem. A formação ideológica refere-se às diversas e contrastantes posições das classes sociais, que podem ser representadas pelo discurso (HAROCHE, HENRI, PÊCHEUX, 1971). A formação discursiva, por sua vez, refere-se aos textos que fazem parte de uma mesma formação ideológica: são enunciados construídos a partir de um dado “lugar” social, historicamente determinado, cujas marcas obedecem às mesmas regularidades.

uma argumentação mais complexa, em que se ativa a capacidade de reflexão sobre pontos de vista e situações e em que transparece numa forma também mais elaborada de texto e discurso.

Desta perspectiva, verifica-se que, ao lado do desenvolvimento de raciocínios mais complexos, concomitantemente, surge uma habilidade lingüística e textual mais elaborada, corroborando a mútua relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, assim como a relação do desenvolvimento com a aprendizagem<sup>12</sup>.

Se a situação de produção proposta aos alunos, conforme as análises demonstraram, propiciou o surgimento de uma argumentação indireta, ainda que mesclada de explicações e de diferentes tipos de argumentos, caberia à escola planejar como poderia levar os alunos progressivamente a elaborarem textos argumentativos adequados e cada vez mais complexos ao longo do Ensino Fundamental e desde as séries iniciais.

### **Considerações finais**

As análises revelaram, principalmente, que as crianças nessa faixa de escolarização e desenvolvimento (entre 9 e 12 anos) já conhecem “naturalmente” tipos de argumentos e têm, assim, condições de uma aprendizagem mais consciente da argumentação. Deste modo, espera-se ter evidenciado não ser de fato justificável e nem ser boa medida circunscrever o ensino da argumentação às séries finais do Ensino Fundamental: em primeiro lugar, porque as crianças, quando chegam à escola, já argumentam oralmente em defesa de suas opiniões, negociando pontos de vista com seus eventuais interlocutores (CASTRO, 1992; BANKS-LEITE, 1996); em segundo lugar, porque, ao escrever, põem em prática condutas argumentativas interessantes e eficazes, como se logrou demonstrar neste trabalho.

Uma didática da língua deve, portanto, considerar como sua a tarefa de proporcionar aos alunos a passagem de respostas ainda inadequadas ou da argumentação indireta para a elaboração propriamente de texto argumentativo. Não é tarefa para ser realizada num só ano letivo, por um único professor, numa só série. Para ser eficaz, poderia constituir-se num objetivo e num trabalho didático em espiral – uma seqüência didática<sup>13</sup> -

---

<sup>12</sup> Os princípios da teoria da “área do desenvolvimento potencial” de Vygotsky (1979) fundamentam dois postulados: quanto mais estimulada é a criança, mais aprende e se desenvolve e, em decorrência disso, é relevante planejar conscientemente a interferência didática para favorecer o desenvolvimento pretendido; pensamento e linguagem são processos distintos, paralelos, mas mutuamente influenciáveis.

<sup>13</sup> DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. “Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.” In DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

para o ensino da argumentação na escola desde as séries iniciais, em que os alunos fossem instigados e expostos aos diversos modos de realização do discurso argumentativo.

Fica aqui registrada, portanto, a necessidade de organização de um projeto didático, que possa cumprir o objetivo de levar os alunos a elaborarem progressivamente textos argumentativos adequados e cada vez mais complexos.

## Referências bibliográficas

ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974. Título original: *Idéologie et appareils idéologiques d'État*, 1970.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. (Trad. Antônio Pinto de Carvalho). São Paulo: Clássicos Garnier da Difusão Européia do Livro, 1964.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, S Paulo, 1997.

BANKS-LEITE, L. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Tese de doutorado. Campinas: IEL, UNICAMP, 1996.

BOISSINOT, A. *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997, 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em 08/07/2007.

BRASSART, D. G.. Une approche psycholinguistique et didactique des textes argumentatifs écrits par des élèves de 8 à 13 ans. In *Textes argumentatifs*. Université de Lille, *ENJEUX* n° 19, 1990.

\_\_\_\_\_. *Le texte argumentatif* - cycle des approfondissements CE2, CNDP, CRDP Lille, 1992.

CASTRO, M. F. P.. *Aprendendo a argumentar: um momento na constituição da linguagem*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

GARCIA-DEBANC, C.. Le lire dans l'écrire. In *Pratiques*, n° 86, 1995, p. 71-92.

HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, La sémantique et la coupure saussurienne; langue, langage, discours, *Langages*, n. 24, 1971.

LOUZADA, M.S.O. *Texto e contexto: um estudo de uma produção escrita em situação escolar*. São Paulo: Depto. de Lingüística da FFLCH USP, 1996. Dissertação de Mestrado.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. In. GADET, F. ; HARK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L.. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. 4ª ed., Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1983.

ROBRIEUX, J-J. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris: Dunod, 1993.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau*. S.Paulo: SE/CENP, 1991. (4ª versão)

SCHNEUWLY, B.. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In REUTER, Yves (Org.) *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL (Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 novembre 1993). Berne: Peter Lang, 1994, p. 155-173.

VYGOTSKY, L. S.. *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes, 1979.

## ANEXO

### **Proposta de produção de texto apresentada aos alunos de 4ª série da E.E.P.G. “Profª Isabel Lucci de Oliveira” em prova diagnóstica do “Projeto Qualidade de Ensino”:**

Imagine que Zezinho é seu amigo e contou-lhe seu desespero com a idéia do pai vender sua porquinha

Você então decidiu ajudá-lo a convencer o pai a não fazer isso. Escreva uma carta ao pai de Zezinho tentando convencê-lo a mudar de idéia. Não se esqueça: uma carta tem data, endereçamento, despedida, nome de quem escreve etc.

#### **Texto-fonte - Zezinho, o dono da porquinha preta**

*Zezinho chegou em casa com os olhos arregalados, olhando para o pai. Tinha acabado de receber uma notícia desagradável quando chutava uma bolinha de borracha com os colegas da fazenda onde moravam.*

*— Seu pai vai vender a Maninha pro papai, Zezinho. Valtério falou isso com alegria nos olhos. Maninha era a porquinha preta que o Zezinho tinha criado desde leitoinha. A porquinha órfã tinha sido criada no quintal, dentro de casa. Tinha então se tornado mansinha feito uma cadelinha. Foi crescendo e ficando cada vez mais mansa.*

*Zezinho gritava:*

— *Maninha, vem cá, Maninha.*

*A porquinha levantava roncando e corria para o menino. Foi sendo ensinada assim desde pequeninha. Chegava perto do menino, esfregava a cabeça ou o lombo nas pernas dele e ficava roncando.*

*Zezinho coçava a papadinha dela, as orelhas, a barriga e roncando a porquinha deitava e se esticava. Fechava os olhos de feliz que ficava.*

*Assim foi que a Maninha cresceu dando trabalho dentro de casa. Fazendo travessuras. Vivia se enrolando nas pernas das pessoas e a mãe do menino chegava a fazer ameaças sérias.*

— *Eu mato essa leitoinha, Zezinho. Dentro de casa não é o lugar de criar porco. Nem no quintal.*

— *Vou fazer um chiqueirinho para ela.*

— *É preciso soltar isso pra larga.*

— *Ela tá pequeninha, mãe. Os porcos deitam em cima dela e ela morre macetada.*

*Maninha mamou numa mamadeira. Primeiro foi só o Zezinho a cuidar dela. Depois os irmãos e as irmãs passaram a ajudá-lo de vez em quando, principalmente a Ondina e a Olívia. Maninha foi ficando bonita. Agora ia dar cria. A barriga dela estava quase arrastando no*

*chão.*

*E o pai ia vender a Maninha mesmo? Isso era coisa que não podia acontecer. A maninha não era do pai! Mas o pai era durão e fazia o que bem entendesse. Costumava até dizer:*

*“Menino não tem querer. Menino não tem nada aqui em casa. Só tem a roupa que veste e a comida que come”.*

*Então ele não podia discutir com o pai. Nunca discutia. Nem pensava em discutir. Nem podia expor seu sentimento. Era o pai falar e todo mundo calar.*

*Ficou olhando para a figura poderosa do pai. Os olhos arregalados. O pai nem parecia se importar com a figurinha dele.*

*(...) Ora tinham deixado a leitoinha ao abandono do frio de julho e então ele a recolheu, deu-lhe comida, amamentou-a na mamadeira e agora não podia ser o dono dela?*

VITÓRIA, Jair. *Zezinho, o dono da porquinha preta*. São Paulo: Ática, 1981. (Coleção Vaga-lume)

**Abstract:** *The main point of this work is that language is a way in which a subject acts over another one, the place where social relationships are constructed and the speakers become subjects. From a planned writing situation for students of 4<sup>th</sup> year of primary school, we intend to analyze how the production condition intervenes into the process of text construction and into the development of interactive relationships, how it supports the development of argumentative behaviors and strategies.*

**Keywords:** *discourse, textual genre, argumentation, reading, text production.*